O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



# BOLETIM DE CONJUNTURA

## BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 43 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8152688

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

# "PROFESSOR COMO VÍTIMA?": UM ESTUDO SOBRE O BULLYING VIVENCIADO PELO PROFESSOR[1]

*Elimar de Paiva Siqueira*[2]

*João Gabriel Modesto*[3]

*Sônia Bessa*[4]

**Resumo**

O presente estudo analisou o professor como vítima de *bullying*. Tendo em vista o tema de interesse, a pesquisa teve como objetivo investigar a vivência do *bullying* por professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa quantitativa com 52 professores da rede estadual de ensino que responderam a uma versão adaptada da Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying* e informaram um conjunto de dados sociodemográficos. De forma geral, os índices de *bullying* contra o professor foram baixos. Apesar disso, foi identificada uma correlação positiva entre os diferentes tipos de *bullying*, evidenciando que o professor que é vítima de determinado comportamento relacionado ao *bullying* provavelmente está em risco quando analisados outros comportamentos correlatos. Embora tenham sido encontrados baixos índices de *bullying* contra os professores, o fenômeno existe. Nesse sentido, é preciso um volume maior de pesquisas que analisem o fenômeno com recortes diferentes e que possam também propor intervenções frente ao fenômeno.

**Palavras-chave**: *Bullying*; Educação; Professor; Recursos Tecnológicos.



**Abstract**

The present study focused on the teacher as a victim of bullying. Considering the topic of interest, the research aimed to investigate the bullying experienced by teachers due to aspects that permeate the use of technology in the classroom. To achieve this goal, a quantitative survey was carried out with 52 teachers from the state school system who answered an adapted version of the California Bullying Victimization Scale and informed a set of sociodemographic data. In general, the rates of bullying against teachers were low. Despite this, a positive correlation was identified between the different types of bullying, showing that the teacher who is the victim of a certain behavior related to bullying is probably at risk when analyzing other related behaviors. Although low rates of bullying against teachers were found, the phenomenon exists. In this sense, new studies are needed focusing on different perspectives of the phenomenon and trying to propose interventions on it.

**Keywords**: Bullying; Education; Teacher; Technological Resources.

## INTRODUÇÃO

Cada sociedade vive o seu tempo, que é amparado e balizado nas gerações anteriores, uma vez que o ser humano é eminentemente um ser histórico. Esse mundo linear como fora apresentado às demais gerações, foi substituído por um mundo não linear, onde os limites temporais e espaciais não

[1] Os autores agradecem ao apoio financeiro do Edital Pró-Programas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para o desenvolvimento da presente pesquisa.

[2] Professora da Educação Básica. Mestranda em Gestão, Educação e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: paiva.elimarsiqueira@gmail.com

[3] Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: joao.modesto@ueg.br

[4] Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail. soniabessa@gmail.com

estão geograficamente limitados graças à tecnologia. Pode-se ter acesso aos lugares mais longínquos possíveis a um clique, conversar com pessoas que estejam milhas e milhas distantes e tê-las ali na sua frente.

Essa não linearidade foi ainda mais perceptível na pandemia. No isolamento social, muitas empresas e escolas fecharam as portas. Especificamente sobre as escolas, passou a ocorrer o ensino remoto emergencial. Nessa esteira, algumas instituições de ensino passaram a ofertar capacitações para que o professor aprendesse a operacionalizar novos aparatos tecnológicos para viabilizar o ensino remoto emergencial. Outras instituições, porém, não prepararam o professor.

Pode-se entender que a oferta de capacitação tecnológica buscava favorecer uma nova dimensão cidadã para que os professores aprendessem a operacionalizar a tecnologia e, consequentemente, transformassem a realidade dos seus alunos. Portanto, os não incluídos digitalmente perderam uma dimensão cidadã fundamental para sua inclusão no mundo profissional.

Assim, faz-se necessário o questionamento sobre qual seria o papel da escola. Não seria preparar o aluno para o convívio social e para o mundo profissional? Voltemo-nos aos professores que não conseguiram ministrar suas aulas adequadamente por não operacionalizar os recursos digitais. Como pode o formador (professor) que não possui a cidadania integral (já que não domina as tecnologias necessárias para o ensino remoto emergencial) formar um aluno para o mundo profissional? Considerando que os alunos nasceram imersos na tecnologia, como estes se posicionaram frente a um professor com dificuldades em manejar os recursos tecnológicos?



O presente estudo parte do pressuposto que, para que se vivencie uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os agentes educacionais, há que iniciar esse processo inclusivo com o professor, que por não conseguir operacionalizar os recursos digitais, pode ter sido vítima de bullying. Ou seja, esse professor, que por não estar inserido nessa nova dimensão cidadã, pode ter sido motivo de piadas, cochichos e risadinhas, por grupo de alunos, que achavam que o seu conhecimento tecnológico seria maior que o do professor.

O bullying tendo alunos como vítima é um tema recorrente em pesquisas no âmbito da educação. Porém, há evidências que o professor também pode ser avaliado como vítima deste fenômeno, a despeito do menor interesse de pesquisadores nesse recorte. Buscando contribuir com a redução dessa lacuna de literatura, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a vivência do bullying por professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Conforme mencionado, uma vez que muitos professores não tiveram capacitações adequadas para que desenvolvessem as competências necessárias para o manejo da tecnologia, acreditamos que estes professores podem ter se tornado vítimas de bullying no contexto educacional.

O presente artigo foi dividido em 6 seções. Na Introdução, apresentamos um panorama geral do texto. Na Revisão de Literatura, vamos argumentar o porquê do bullying poder ser analisado a partir da perspectiva do professor como vítima. Na seção de Método, descreveremos informações sobre os participantes, instrumentos e procedimentos de nossa pesquisa quantitativa. Nos Resultados, faremos a descrição dos dados empíricos. Já na Discussão, interpretaremos os dados empíricos a luz da teoria revisada na Fundamentação Teórica. Por fim, na seção de Conclusão, apresentaremos as principais limitações, sugestões de pesquisas futuras e contribuições do presente estudo.

## REVISÃO DE LITERATURA

Bullying é um fenômeno de elevada recorrência nos espaços escolares tanto no Brasil (ALBUQUERQUE; MACIEL, 2023; FERREIRA; MENDONÇA, 2023; LEMBO *et al*., 2023; MALTA *et al*., 2022), quanto em outros países (BISWAS *et al*., 2022; KILICASLAN *et al*., 2022; ZHANG; JIANG, 2022), com uma série de repercussões negativas para as vítimas (BETTENCOURT *et al*, 2023; FONTANA FILHO; AGUIAR, 2023). De acordo com Olweus (2018), bullying deve ser entendido como uma ação violenta que ocorre de maneira repetida entre indivíduos em uma relação desigual de poder. Nesse sentido, o autor ressalta a existência de três componentes importantes para a compreensão do bullying: 1) é um comportamento agressivo que envolve ações negativas indesejáveis; 2) envolve um padrão de comportamento repetitivo ao longo do tempo; e 3) envolve desequilíbrio de poder ou força.



Essas características são a chave para identificar a prática de bullying, permitindo a diferenciação com outras formas de violência. Um comportamento é intencional quando as ações são direcionadas a uma pessoa em específico, não sendo realizadas ao acaso. A frequência do comportamento é um fator importante para determinar se uma ação pode ser considerada bullying, sendo que, normalmente, é a partir da terceira vez que ocorre que se configura essa prática. O desequilíbrio de poder pode ser expresso de variadas formas, seja em tamanho e força física ou pelo tamanho do grupo, a exemplo de quando há duas ou três pessoas contra uma única pessoa (OLWEUS, 2018).

Portanto, o bullying acontece quando uma pessoa, intencionalmente, comina lesão ou desconforto a outrem de forma repetida. O fenômeno se enquadra nos tipos: agressões verbais (proferir palavras), a exemplo de ameaças, insultos, provocações, nomes impróprios; agressões físicas, como em empurrões, chutes, beliscões; agressões sem uso de palavras ou contato físico, por meio de caretas ou gestos; exclusão intencional de um grupo; e obrigação de cumprir a vontade da outra pessoa (FELIZARDO, 2017).

Felizardo (2017, p. 42) afirma que o agressor de bullying age com "sutileza, falsidade, dissimulação e brutalidade, e outros colegas são levados nessa trama do mal contra seu próprio par. É uma compulsão de agir motivada pelo grupo, tal qual o gosto pervertido de fazer seu semelhante sofrer pelo domínio do poder". Apesar desse entendimento, vale frisar que muitos autores de bullying acabam agindo dessa forma devido ao receio de tornarem-se vítimas.

Considerando a natureza do fenômeno, Felizardo (2017) apresenta um quadro adaptado de Lopes Neto e Saavedra (2003) em que descreve algumas palavras que correspondem a atos que podem ser entendidos como bullying. Os termos podem ser visualizados no Quadro 1.

**Quadro 1 – Verbos para definir bullying**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Bater | Sacanear | Aterrorizar | Fazer sofrer | Ignorar |
| Ofender | Humilhar | Amedrontar | Assediar sexualmente | Dar um gelo |
| Zoar | Intimidar | Discriminar | Excluir de trabalhos em grupo e educação física | Perseguir |
| Gozar | Cuspir | Apelidar cruelmente | Escarnecer com personagem de TV | Tiranizar |
| Fofocar | Ferir | Inventar rumores falsos | Fazer caretas | Assediar |
| Ameaçar | Agredir | Dominar | Chutar | Subjugar |
| Empurrar | Derrubar | Fazer gestos obscenos | Quebrar pertences | Escarnecer com sons de animais |
| Extorquir dinheiro | Furtar ou roubar dinheiro e pertences | Isolar socialmente das conversas e festas | Cobrar pedágio: guardar lugar na fila da cantina e do banheiro | Colocar nomes feios e pejorativos |

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Lopes Neto e Saavedra (2003, p. 26).



Fante (2012, p. 29) apresenta a tipificação do bullying dividindo-o em oito categorias: verbal, moral, psicológica, sexual, material, social, física e virtual. O Quadro 2 tem o objetivo de facilitar a visualização da tipificação e das formas de bullying.

**Quadro 2 – Novos tipos de bullying**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Verbal*** | Apelidar | Perturbar | Atacar com palavrões |
| ***Moral*** | Caluniar | Difamar | Espalhar boatos |
| ***Psicológica*** | Amedrontar | Perseguir | Humilhar |
| ***Sexual*** | Insinuar | Assediar | Abusar |
| ***Material*** | Despedaçar | Furtar | Roubar |
| ***Social*** | Ignorar | Isolar | Excluir |
| ***Física*** | Bater | Empurrar | Golpear |
| ***Virtual*** | Divulgar imagens | Enviar *e-mails* ameaçadores | Criar comunidades |

Fonte: Fante (2012).

Na prática do bullying é de costume que haja duas ou mais pessoas envolvidas. Fante (2012, p. 33-34) descreve os envolvidos, categorizados em: a) bully/agressor/autor (quem pratica o bullying, ou

seja, vitimiza o mais fraco); b) espectador (presencia o bullying, mas não o sofre nem o pratica); c) vítima típica ou passiva (insegura, ansiosa e incapaz de se defender); d) vítima provocadora (atrai para o bullying em virtude de sua dificuldade de adaptação); e) vítima-agressor (de temperamento exaltado, que retalia o ataque).

Tradicionalmente, quando analisado no ambiente escolar, entende-se que estudantes são potenciais vítimas de bullying. Porém, no presente estudo, partimos do entendimento de que o professor pode ser vítima e o estudante agressor (TARABLUS; YABLON, 2022; ZĂVOIANU; SUN, 2022). O entendimento do professor enquanto vítima pode causar estranhamento, mas estudos anteriores já têm apontado nessa direção, tais como Pervin e Turner (1998), Terry (2011) e De Wet (2010). Apesar da identificação desses estudos, há que se destacar que essa discussão tem estado "praticamente ausente do discurso público e político na maioria dos países, resultando em uma resposta caótica e fragmentada de escolas e governos" (GARRET, 2014, p. 19). Por exemplo, Steffgen e Ewen (2007) descreveram que 23,9% dos professores participantes do seu estudo realizado em Luxemburgo foram vítimas de ofensas pelos alunos, por diversas vezes durante o ano. Em contrapartida, na Turquia, uma pesquisa conduzida pela União Turca de Educação (TURK EGITIM-SEN, 2009), aponta que 23% dos 1.010 professores participantes relataram ter sido vítimas de bullying por parte de seus alunos (ÖZKILIÇ, 2012).



Na Europa, 15% dos professores de um estudo desenvolvido na Inglaterra (PERVIN; TURNER, 1998) descreveram exposição ao bullying físico por parte de alunos. Já no Oriente Médio, o resultado de uma pesquisa apresentou que um em cada cinco alunos praticou violência contra professores (KHOURY-KASSABRI; ASTOR; BENBENISHTY, 2009). Em sequência, um estudo qualitativo aplicado no continente africano, realizado por De Wet (2010), apresentou diversos incidentes de bullying entre alunos e professores, em que os professores foram caçoados, ignorados e desprezados (bullying emocional) bem como xingados (bullying verbal) por seus alunos; e os alunos apresentaram sinais de indecoro ou sorriram (bullying psicológico), fizeram ameaça violenta ou atiraram objetos (bullying físico).

No Brasil, o cenário não parece ser tão diferente. Professores, muitas vezes, são humilhados e ridicularizados, sofrendo perseguição e ameaças dos alunos. A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2009), na pesquisa nominada Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, mapeou a prática de bullying contra professores no cenário brasileiro. O bullying de aluno para professor não é identificado na pesquisa (INEP, 2009), mas se torna claro que as práticas relacionadas à figura do professor são as mesmas relatadas por Olweus (2018) como bullying de aluno para professor. Essa pesquisa realizada com os professores no Brasil traçou o perfil das principais vítimas de bullying:

professores pertencentes aos grupos dos mais idosos, 8,9%; homossexuais, 8,1%; mulheres, 8,0%; negros, 7,2%; e pobres, 6,6%. Tais achados evidenciam que o professor pode ser vítima de bullying.

Os dados da pesquisa do Inep (2009), conforme mencionado, evidenciam que idosos são mais suscetíveis, mas nada impede que outros indivíduos também sejam vítimas. Os dados relatados nesta pesquisa chamam atenção para um conflito de gerações, o que parece ter relação com o uso de tecnologia. Para compreender melhor o conflito de gerações, Palfrey e Gasser (2011) classificam os nascidos depois de 1980 como "nativos digitais". Nessa classificação, entende-se que a grande maioria dos alunos matriculados nas escolas, do pré-escolar ao ensino superior, pode ser classificada como nativa digital.

Com isso, podem surgir relações paradoxais. De um lado, estão os nativos digitais, com a tendência de possuir um bom conhecimento sobre ferramentas tecnológicas; e, do outro lado, em que se encontra alguns professores, estão os imigrantes digitais, carecedores dessa familiaridade digital. Segundo Santos Neto e Franco (2010), percebe-se com naturalidade que essas diferenças acarretam problemas emergentes, desencontros e provocações que forçam uma constante reinvenção do trabalho e da formação docente.



Mediante o panorama apresentado, faz-se necessária uma análise sobre as tecnologias, bem como o destaque de algumas características das distintas gerações que se encontram na sala de aula. Os alunos cresceram diante dos aparatos tecnológicos e possuem habilidade no seu manuseio, com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos que pertencem a uma classe social menos favorecida, em geral, têm contato com recursos tecnológicos; assim, o seu conhecimento tecnológico tende a ser maior do que de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era restrito (KENSKI, 2007).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2014, o número de smartphones extrapolou o número de computadores pessoais (PCs, sigla do inglês personal computer) na casa dos brasileiros, quando 80% dos lares tinham smartphones e 76,6 dos lares tinham PCs. Quanto ao acesso à internet, ela estava disponível em mais de 50% dos lares. Em 2017, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Brasil, indicou a marca de um smartphone por habitante (BRIGATTO, 2017). Frente a esse cenário, é perceptível que o acesso aos recursos tecnológicos pelos brasileiros aumentou significativamente, e há que se presumir a inclusão do professor nesses dados apresentados. No entanto, ter acesso garante conhecimento?

Nesse sentido, Zanela (2007) afirma que, ao dominar a informática, o humano evoluiu e dominou novas tecnologias. Kenski (2007) faz uma relação entre a educação, o poder e a tecnologia

para compreender o que a sociedade atual vivência, que é um momento caracterizado por mudanças velozes, sendo necessário o domínio do conhecimento. A autora comenta, ainda, que o professor, em sala de aula, e a utilização que ele faz das ferramentas tecnológicas disponíveis estabelecem conexões entre o conhecimento a ser ensinado, a autoridade do professor e a maneira como os professores exploram essas ferramentas (KENSKI, 2007).

Ao falar sobre o poder do professor, diante do cenário que se descortina na sociedade do século XXI, que passou por transformações tecnológicas incríveis, faz-se mister um olhar mais acentuado. Se antes o professor tinha nas mãos o poder do conhecimento, hoje muitos não detêm mais esse poder, uma vez que alguns não conseguiram acompanhar a evolução tecnológica que a sociedade vivencia. Nesse sentido, Kenski (2007, p. 117) argumenta que "a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade". O professor, assim como qualquer outro profissional, precisa possuir conhecimentos relevantes para que possa desempenhar um papel ativo na sociedade. Esses conhecimentos podem ser considerados uma forma de poder, que pode ser usado para orientar e guiar outras pessoas.



"A tecnologia deve ser adotada como apoio ao trabalho do ensinar e do aprender, sendo a tecnologia coadjuvante importante, mas não o ator principal" (SILVA; SATUR, 2020, p. 6). As tecnologias digitais hodiernas são múltiplas e prontas para serem utilizadas com o intuito de aprendizado e ensino, mencione-se, ainda, que é possível utilizar-se delas em qualquer momento e em qualquer lugar, a distinção é delimitada pelo propósito para o qual são direcionadas e a função que podem desempenhar por educadores, gestores e alunos (MORAN; MASETTO; MEHRENS, 2013).

Nessa realidade, tem-se o perfil do professor que lidará com uma clientela totalmente digital, então, faz-se necessário que ele esteja pronto para lidar com os desafios emocionais e éticos que possam surgir nesse contexto de ensino digital, pois a sala de aula se torna uma porta aberta para o mundo "lá fora", que é a internet, tornando-se um espaço de interação com um universo externo que escapa ao controle formal da escola. Dispositivos como smartphones, celulares, tablets e notebooks podem ser utilizados como recursos para estimular a motivação dos alunos na busca pelo conhecimento (MORAN; MASETTO; MEHRENS, 2013).

Morin (2001) alerta que a sociedade está cada vez mais interligada ao real e digital. Os mundos físico e virtual estão interligados, pois se complementam, se integram, combinam numa sincronia cada vez maior. Ter acesso contínuo ao digital traduz um novo direito vigente na cidadania integral. Valentim (2020, p. 8) afirma que deve haver uma reconfiguração do formato e da rapidez do pensar, na medida em que "a virtualização da realidade, a cultura digital, as múltiplas formas de linguagem que se mostram

acessíveis através da internet, as diversas formas de linguagem a serem exploradas (experimentações lúdicas e artísticas), são reflexos da atualidade e demandas às práticas pedagógicas". Assim, os não conectados perdem não só o acesso ao mundo digital, mas uma dimensão cidadã fundamental para sua inclusão no mundo profissional, nos serviços e na interação com os demais.

Para que seja cidadão da sociedade do século XXI, faz-se necessário que o professor esteja inserido e tenha competência e domínio técnico para manusear as tecnologias digitais, que seja partícipe da cidadania digital. No entanto, nada legitima que, não possuindo a capacidade técnica, o professor possa ser vítima de bullying. Nogueira Filho, promotor das políticas educacionais do movimento Todos pela educação, afirma que:

> Por meio da pesquisa, identificamos que, além dos desafios de infraestrutura já conhecidos, há três principais caminhos para o avanço dessa tecnologia em Educação: a ampliação e a melhora da oferta de formação e apoio específico, a apresentação de propostas que ajudem a rotina de trabalho do professor e um melhor entendimento pelos docentes sobre o potencial de impacto pedagógico da tecnologia (NOGUEIRA FILHO *apud* ALEGRIA, 2017, p. 6).

Souza e Schneider (2016) fizeram um levantamento direcionado à formação dos professores e às políticas públicas direcionadas a eles, em que ficou clarificado que as formações ofertadas aos docentes são, em boa parte, negligenciadas e direcionadas em momentos pontuais e muitas vezes distantes da realidade desses profissionais. A simples disponibilização de recurso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) não pode ser tratada como a "solução mágica" para os atuais problemas da educação. "O professor, mediador, e o aluno, protagonista, se envolvem na construção do conhecimento, ressignificando as práticas escolares" (VALENTIM, 2020, p. 100). Compreender a reformulação da realidade virtual como uma espécie de rede tecno, viva, que dialoga entre si, criando redes sociais, conteúdo, mídia, ciberidentidades, linguagens e espaços, que permeiam e alteram o mundo real em suas formas de se fazer experienciar, é entender e empreender a presença da virtualidade em nossas materialidades e suas respectivas mudanças e demandas pedagógicas (SILVA, 2016).



Para que haja a inserção da escola no mundo tecnológico, a formação do cidadão em educação ideal é aquela em que "professor e aluno formam equipes de trabalho e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento" (KENSKI, 2007, p. 118). Toda parceria está permeada por uma permuta de conhecimentos, sendo importante lembrar que alguns professores não se sentem inseridos nessa nova socialização da inovação, e toda invenção precisa ser ensinada para que eles possam utilizá-la.

Feitas essas considerações, pressupomos que o professor pode estar em uma posição desigual de poder por conta do domínio da tecnologia, e isso pode ser um fator gerador do bullying. Ressalta-se que

esse fenômeno pode ter se intensificado durante a pandemia, tendo em vista que os professores foram intempestivamente lançados no trabalho remoto, o espaço físico da sala de aula foi substituído abruptamente pelo ensino remoto e as aulas tornaram-se online na maioria das vezes sem haver uma capacitação adequada. Simplesmente, um cenário caótico se descortina, e, para alguns que já possuíam dificuldade em manusear os recursos tecnológicos da escola, as aulas virtuais se tornaram um grave problema. Tendo esses fatores em vista, a presente pesquisa busca investigar a vivência do bullying de professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram 52 professores da rede pública de estados diferentes, atuantes no ensino médio, sendo a maioria expressiva do sexo feminino (67,3%). A maior parte dos participantes se declarou sendo pardo (51,9%), preto (5,8%) e amarelo (5,8%). As idades variaram de 29 a 62 anos (M = 45; DP = 21,86). Quanto à experiência de ensino, uma grande parte apresentou de 11 a 15 anos (26,9%), e, sequencialmente, há um destaque de 6 a 10 anos (25%). O número de disciplinas que esses professores ministram varia entre 1 (21,2%), 2 (19,2%) e 3 (17,3%). A carga horária semanal está acentuada em 28 horas-aula (15,4%) e 42 horas- aula (9,6%).



### Instrumentos

Com o propósito de verificar se os professores estão sendo vítimas de bullying, foram avaliados nove comportamentos diferentes dos alunos em relação aos professores durante o ensino remoto: mau uso da tecnologia; constrangimento ao operacionalizar as tecnologias; tristeza após as aulas; ignorado ao solicitar ajuda; sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital; má vontade ao solicitar ajuda; piadas ou cochichos ao solicitar ajuda; desqualificação do conhecimento relacionado à tecnologia; e postagens negativas no meio virtual. A medida utilizada na presente pesquisa deveria ser respondida em escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e foi inspirada na Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB) (FELIX *et al*., 2011; WOUDSTRA, 2018).

Com a finalidade de caracterizar a amostra, foram avaliados diversos dados sociodemográficos, como sexo, idade, experiência de ensino, número de disciplinas que ministra, carga horária semanal,

etnia, realização de treinamento técnico ao migrar para o ensino remoto, operacionalização de todos os recursos tecnológicos da unidade escolar e mudança de profissão.

Registra-se, também, que, antes de ser distribuído, o questionário foi submetido a um teste com um grupo de cinco professores, cujos comentários foram levados em consideração para a finalização de seu conteúdo, o que contribuiu com a validade de aparência do instrumento.

**Procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa foi desenvolvida integralmente online, por meio da plataforma Google Forms, atendendo a recomendações de isolamento social ainda vigentes no momento de elaboração. Os professores foram recrutados atendendo aos critérios de inclusão: ser professor da rede pública de ensino e atuar no ensino médio. Após aceitar o convite para participar, os profissionais concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em formato virtual e responderam aos instrumentos na seguinte ordem: comportamento do aluno em relação ao professor no ensino remoto e, por fim, dados sociodemográficos.



**Procedimentos de análise de dados**

Os dados foram analisados usando o software IBM SPSS Statistics 22. Foram utilizados o Teste T, que é um teste paramétrico que permite aferir a diferença de médias, bem como os testes de Correlação de Pearson para medir o relacionamento entre variáveis (FIELD, 2009).

**RESULTADOS**

Em primeiro lugar, buscando identificar a presença da vivência do bullying relacionado à tecnologia por parte dos professores, foi conduzido um Teste T, tendo como base de comparação o ponto médio da escala. Assim, os resultados podem ser visualizados na Tabela 1, conforme disposto na página seguinte.

Conforme pode ser visualizado na tabela, de forma geral, tendo como referência o ponto médio da escala, identifica-se que os índices gerais do bullying são baixos, considerando que, para todas as formas de expressão analisadas na pesquisa, foram encontradas diferenças significativas abaixo desse ponto.

**Tabela 1 – Novos tipos de bullying**

| | Teste value = 3 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | T | df | Sig | Mean diference | 95% Confidence intervalo f the Diference | |
| | | | | | Lower | Upper |
| 1.1 Mau uso da tecnologia | -2,718 | 51 | 0,009 | -0,401 | -0,840 | -0,130 |
| 1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias | -6,533 | 51 | 0,000 | -1,115 | -1,460 | -0,770 |
| 1.3 Tristeza após as aulas | -4,228 | 51 | 0,000 | -0,827 | -1,220 | -0,430 |
| 1.4 Ignorado ao solicitar ajuda | -8,627 | 51 | 0,000 | -1,385 | -1,710 | -1,060 |
| 1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital | -6,000 | 51 | 0,000 | -1,096 | -1,460 | -0,730 |
| 1.6 Má vontade ao solicitar ajuda | -8,126 | 51 | 0,000 | -1,228 | -1,610 | -0,970 |
| 1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda | -10,379 | 51 | 0,000 | -1,404 | -1,680 | -1,130 |
| 1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia | -8,967 | 51 | 0,000 | -1,346 | -1,650 | -1,040 |
| 1.9 Postagens negativas no meio virtual | -7,765 | 51 | 0,000 | -1,327 | -1,670 | -0,980 |

Fonte: Elaborada própria.

Identificado o parâmetro geral dos índices de vivência do bullying, optou-se por conduzir um teste de correlação a fim de analisar se os tipos de bullying estão relacionados entre si ou se devem ser entendidos como fenômenos independentes. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

**Tabela 2 – Comportamentos relacionados ao *bullying***

| | | 1.1 Mau uso da tecnologia | 1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias | 1.3 Tristeza após as aulas | 1.4 Ignorado ao solicitar ajuda | 1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital | 1.6 Má vontade ao solicitar ajuda | 1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda | 1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia | 1.9 Postagens negativas no meio virtual |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 Mau uso da tecnologia | Correlação de Pearson | 1 | 0,52** | 0,48** | 0,49** | 0,48** | 0,36** | 0,58** | 0,61** | 0,37** |
| | Sig. (2 extremidades) | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias | Correlação de Pearson | 0,52** | 1 | 0,73** | 0,53** | 0,53** | 0,65** | 0,69** | 0,74** | 0,58** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.3 Tristeza após as aulas | Correlação de Pearson | 0,48** | 0,73** | 1 | 0,36** | 0,53** | 0,56** | 0,55** | 0,59** | 0,60** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.4 Ignorado ao solicitar ajuda | Correlação de Pearson | 0,49** | 0,53** | 0,36** | 1 | 0,54** | 0,53** | 0,60** | 0,48** | 0,35* |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital | Correlação de Pearson | 0,48** | 0,53** | 0,53** | 0,54** | 1 | 0,56** | 0,56** | 0,55** | 0,46** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.6 Má vontade ao solicitar ajuda | Correlação de Pearson | 0,36** | 0,65** | 0,56** | 0,53** | 0,56** | 1 | 0,63** | 0,55** | 0,75** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda | Correlação de Pearson | 0,58** | 0,69** | 0,55** | 0,60** | 0,56** | 0,63** | 1 | 0,90** | 0,49** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 00,00 | 0,00 | | 0,00 | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia | Correlação de Pearson | 0,61** | 0,74** | 0,59** | 0,48** | 0,55** | 0,55** | 0,90** | 1 | 0,51** |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | | 0,00 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 1.9 Postagens negativas no meio virtual | Correlação de Pearson | 0,37** | 00,58** | 0,60** | 0,35* | 0,46** | 0,75** | 0,49** | 0,51** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0 |
| | N | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |

Fonte: Elaborada própria.
Nota: * A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades); ** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Conforme pode ser visualizado na Tabela 2, todos os comportamentos de bullying possuem relação significativa entre si, indicando que a maior intensidade de vivências de um comportamento está relacionada a uma maior intensidade também de outros comportamentos ligados ao bullying.

Buscando refinar a compreensão sobre o bullying, testou-se a diferença dos comportamentos em relação aos indivíduos terem ou não participado de um treinamento para o ensino remoto. Os resultados podem ser observados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Participação em treinamento**

| | Comportamentos | Participou de treinamento | Não participou de treinamento | Teste estatístico |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Mau uso da tecnologia | M=2,72; DP=1,41 | M=2,41; DP=1,21 | F(1,50)=0,69* |
| 2 | Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias | M=2,33; DP=1,37 | M=1,65; DP=1,10 | F(1,50)=3,86** |
| 3 | Tristeza após as aulas | M=2,67; DP=1,46 | M=1,91; DP=1,33 | F(1,50)=3,54*** |
| 4 | Ignorado ao solicitar ajuda | M=1,72; DP=1,23 | M=1,56; DP=1,13 | F(1,50)=0,23* |
| 5 | Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital | M=2,11; DP=1,41 | M=1,79; DP=1,27 | F(1,50)=0,68* |
| 6 | Má vontade ao solicitar ajuda | M=1,61; DP=0,92 | M=1,76; DP=1,26 | F(1,50)=0,21* |
| 7 | Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda | M=1,78; DP=1,06 | M=1,50; DP=0,93 | F(1,50)=0,95* |
| 8 | Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia | M=2,00; DP=1,24 | M=1,47; DP=0,96 | F(1,50)=2,92* |
| 9 | Postagens negativas no meio virtual | M=1,67; DP=1,03 | M=1,68; DP=1,34 | F(1,50)=0,01* |

Fonte: Elaborada própria.
Nota: * p = > 0,005 ** p = 0,055 *** p = 0,066



Conforme pode ser observado na Tabela 3, foram encontrados resultados marginalmente significativos em relação ao comportamento de se sentir constrangido durante as aulas por não saber operacionalizar os aplicativos, bem como de uma tristeza por conta do comportamento dos alunos. Foi percebida uma maior vivência do *bullying* por aqueles que participaram de algum treinamento em relação às atividades remotas ao migrar para o ensino remoto.

Ainda buscando refinar a compreensão sobe preditores da vivência do *bullying*, foram feitas comparações, por meio de Anovas, entre cada um dos comportamentos de *bullying* com a percepção dos professores sobre suas habilidades para operacionalizar todos os recursos escolares, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

**Tabela 4 – Operacionalização dos recursos**

| | Comportamentos | Consegue operacionalizar todos os recursos | Não consegue operacionalizar todos os recursos | Teste estatístico |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Mau uso da tecnologia | M=2,40; DP=1,22 | M=2,63; DP=1,33 | F(1,50)=0,42* |
| 2 | Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias | M=1,88; DP=1,17 | M=1,89; DP=1,31 | F(1,50)=0,01* |
| 3 | Tristeza após as aulas | M=2,36; DP=1,44 | M=2,00; DP=1,39 | F(1,50)=0,84* |
| 4 | Ignorado ao solicitar ajuda | M=1,60; DP=1,19 | M=1,63; DP=1,15 | F(1,50)=0,01* |
| 5 | Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital | M=1,80; DP=1,23 | M=2,00; DP=1,41 | F(1,50)=0,30* |
| 6 | Má vontade ao solicitar ajuda | M=1,72; DP=1,21 | M=1,70; DP=1,10 | F(1,50)=0,01* |
| 7 | Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda | M=1,48; DP=0,87 | M=1,70; DP=1,07 | F(1,50)=0,68* |
| 8 | Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia | M=1,40; DP=0,87 | M=1,89; DP=1,22 | F(1,50)=2,74* |
| 9 | Postagens negativas no meio virtual | M=1,64; DP=1,29 | M=1,70; DP=1,20 | F(1,50)=0,03* |

Fonte: Elaborada própria.
Nota: * > 0,005

De forma geral, também não foi encontrada diferença entre essa autoavaliação de habilidades para manejar tecnologias e a vivência do *bullying*. Ressalta-se que também não foram encontrados efeitos significativos no *bullying* quando analisados gênero, idade e tempo de experiência do professor.

## DISCUSSÃO

Conforme mencionado, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a vivência do *bullying* por professores em razão de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

De forma geral, foram identificados índices gerais baixos da presença de *bullying* relacionado a uso da tecnologia por parte dos professores. Mesmo apresentando um baixo índice, há que se destacar que o fenômeno *bullying* existe e se sustenta nos padrões estabelecidos no tripé: intenção, repetição e relação de poder. Caracteriza-se *bullying*, portanto, quando um indivíduo, de forma intencional e recorrente, busca infligir danos ou provocar desconforto em outra pessoa (FELIZARDO, 2017).

Há que se destacar, ainda, para além dos achados do presente estudo, que pesquisas têm evidenciado a recorrência do problema relacionado ao *bullying* de aluno para professor em diferentes países (DE WET, 2010; GARRET, 2014; KHOURY-KASSABRI; ASTOR; BENBENISHTY, 2009; ÖZKILÇ, 2012; PERVIN; TURNER, 1998; STEFFGEN; EWEN, 2007; TERRY, 2011). Assim, esta pesquisa se une a outros estudos para apresentar e alertar sobre a existência do problema, embora os índices na amostra investigada tenham sido baixos.



Por mais que o índice relacionado ao *bullying* não tenha sido elevado, há que se destacar todas as formas de expressão do comportamento estão relacionados entre si. Ou seja, se o professor vivenciou um comportamento é provável que tenha vivenciado outros também. Ressalta-se a gravidade desses achados, tendo em vista os riscos a que esses professores ficaram submetidos.

Outro ponto interessante de se destacar é a ausência de efeito de gênero, idade e tempo de experiência. Diferentemente do que apregoa a literatura, a pesquisa apontou que idade não parece ser um problema. Os dados desta pesquisa destoam do indicado por Santos Neto e Franco (2010), que as diferenças entre nativos digitais e imigrantes digitais acarretam problemas emergentes, desencontros e provocações que forçam uma constante reinvenção do trabalho e da formação docente.

Chama atenção, também, que professores que passaram por treinamentos relataram maior tristeza e frustração se comparados aos que não passaram por treinamentos. Os dados supramencionados apontam que a simples disponibilização de recurso de TIC não pode ser tratada como a "solução mágica" para os atuais problemas da educação (VALENTIM, 2020), os quais envolvem mais do que tão somente a formação técnica. Além disso, os participantes que apresentam dificuldades em

operacionalizar todos os recursos disponíveis na escola tendem a sentir-se mais desvalorizados em relação ao seu conhecimento de tecnologia do que aqueles que obtêm sucesso na operacionalização.

Registra-se, ainda, que àqueles que estavam mais capacitados com a tecnologia vivenciaram tristeza e frustração em situações que envolveram o manejo de tecnologia após as aulas. Assim, os treinamentos devem envolver não apenas a parte técnica, mas a "emocional" a fim de que os profissionais saibam lidar com esse tipo de situação (ALEGRIA, 2017). Esse é um dado importante do presente estudo ao apontar que, apesar da capacitação para fins educacionais durante a pandemia, essa capacitação dos profissionais deve ir além da formação técnica e contribuir para a formação de uma literacia digital crítica (MODESTO; FONSECA; SOUSA, 2022).

## CONCLUSÃO

Com o objetivo de identificar o fenômeno do *bullying* em professores, este artigo procurou examinar o *bullying* de aluno para o professor em relação aos aspectos que envolvem o uso da tecnologia em sala de aula, tendo em vista a escassez de estudos encontrados no Brasil sobre o tema. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa quantitativa com 52 professores da rede pública que responderam a uma versão adaptada da Escala de Vitimização ao *Bullying* e informaram dados sociodemográficos.



De uma forma geral, as análises realizadas nesta pesquisa permitem concluir que há uma baixa prevalência do fenômeno, mas isso não significa que ele não exista. Ou seja, o fenômeno deve ser alvo de análise e intervenção por parte de gestores educacionais, tendo em vista que ser vítima de *bullying* tem uma série de implicações negativas. Considerando que analisamos especificamente o *bullying* pela falta de manejo das tecnologias, é fundamental que gestores educacionais invistam na qualificação de tais professores, de modo que eles possam ser inseridos nessa dimensão cidadã, a partir de uma literacia digital crítica.

Esse cuidado dos gestores ganha especial atenção quando analisamos outro importante resultado da presente pesquisa, em que foi evidenciada a correlação entre as diferentes formas de *bullying*. Ou seja, observou-se que ser alvo de determinado comportamento de *bullying* está diretamente relacionado a ser alvo de outro tipo de comportamento. Tal achado evidencia, ainda mais, a importância da ação de gestores, tendo em vista que se um professor já passou por uma situação específica de *bullying*, possivelmente estará em risco para ser alvo em outras situações.

Outro resultado que destaca a importância dessas ações é que qualquer professor, independente da idade, gênero ou tempo de experiência, pode se tornar vítima. Esse resultado realça que as ações dos

gestores devem atingir todos os professores, independente de suas características sociodemográficas, de modo que a prevenção seja mais efetiva.

Apesar dos importantes achados, deve-se ressaltar algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a amostra não foi representativa da população brasileira. Portanto, novas pesquisas podem fazer uma coleta com uma amostra com perfil sociodemográfico mais diversificado.

Ainda sobre a amostra, esta foi composta exclusivamente por professores da rede pública. Nesse sentido, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas com professores da rede privada de ensino. Tais estudos permitirão comparar a prevalência da vivência do *bullying* por professores nesses dois contextos diferentes.

Outro ponto que demanda atenção é que a coleta ocorreu ainda no período de ensino remoto emergencial na pandemia, em que as tecnologias eram centrais para que o processo educacional fosse concretizado. Sugere-se, portanto, que novas pesquisas analisem se o *bullying* sofrido pelo professor que não sabe manejar as tecnologias permanece mesmo fora do ensino remoto emergencial. Ou seja, a dificuldade em manejar as tecnologias no cotidiano da escola já é suficiente para que o *bullying* ocorra ou isso se deu apenas nesse contexto mais extremo do ensino remoto emergencial?



Apesar das limitações, ressaltamos a importância da presente pesquisa. Assim como feito no presente estudo, é fundamental que sejam divulgados dados que evidenciem o problema, comumente negligenciado pela literatura científica em educação. Afinal, tradicionalmente, quando se fala em *bullying* na educação, costuma-se ter como referência o aluno como vítima. Ou seja, ter apresentado evidências, com uma amostra de professores brasileiros, que o *bullying* vivenciado pelo professor existe, é uma importante contribuição do presente estudo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P.; MACIEL, S. "Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura". **Revista Contexto e Educação**, vol. 37, n. 117, 2022.

ALEGRIA, J. "Os professores e a tecnologia em sala de aula". **Canal futura** [2017]. Disponível em: <www.futura.org.br>. Acesso em: 06/07/2023.

BETTENCOURT, A. F. *et al*. "Long-term consequences of bullying involvement in first grade". **Journal of School Psychology**, vol. 97, abril, 2023.

BISWAS, T. *et al*. "Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness: a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs)". **Journal of Child and Adolescent Trauma**, vol. 15, 2022.

BRIGATTO, G. “Brasil terá um smartphone por habitante até outubro, projeta FGV”. **Valor Econômico** [2017]. Disponível em: <www.valor.globo.com>. Acesso em: 30/06/2023.

DE WET, C. “Vítimas de Bullying direcionado a Educadores: um estudo qualitativo”. **South African Journal of Education**, vol. 30, n. 2, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Editora Verus, 2012.

FELIX, E. D. *et al*. “Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale”. **Aggressive Behavior**, vol. 37, n. 3, 2011.

FELIZARDO, A. R. **Bullying escolar**: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

FERREIRA, D. G.; MENDONÇA, J. G. R. “O fenômeno bullying no ambiente pedagógico: estudo dos aspectos históricos e conceituais baseados nas diferenças sociais e culturais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FONTANA FILHO, M.; AGUIAR, A. A. M. “Automutilação na adolescência e multiplicidade causal: a psicanálise no projeto integrador II da UNIJUI”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2007.

KHOURY-KASSABRI, M.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R. “Perpetration of school violence against peers and teachers by Middle Eastern adolescents: A cross-cultural and ecological analysis”. **Journal of Interpersonal Violence**, vol. 24, n. 1, 2009.

KILICASLAN, F. *et al*. “The prevalence of peer bullying and psychiatric symptoms among high school students in southeast Turkey”. **Nordic Journal of Psychiatry**, vol. 77, n. 1, 2023.

LEMBO, V. M. R. *et al*. “Revisão sobre Características de Meninos e Meninas que Praticam Bullying Escolar”. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 25, n. 3, 2023.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o *bullying*** – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MALTA, D. C. *et al*. “Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019”. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 30, 2022.

MODESTO, J. G.; ARAÚJO FONSECA, G.; SOUSA, G. “O uso da tecnologia e nomofobia em estudantes universitários”. **Revista Conhecimento *Online***, vol. 2, 2022

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; MEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Editora Papirus, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

OLWEUS, D. **Bullying Prevention Program**: Implementation and Evaluation Over Two Decades. 2018.

ÖZKILIÇ, R. "Bullying toward teachers: An example from Turkey". **Eurasian Journal of Educational Research**, vol. 47, 2012.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

PERVIN, K.; TURNER, A. "A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school". **Pastoral Care in Education**, vol. 16, n. 4, 1998.

SANTOS NETO, E. S., FRANCO, E. S. "Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro". **Revista de Educação do COGEIME**, vol. 19, n. 36, 2010.

SILVA, A. M.; SATUR, R. V. A "Aprendizagem Visando a Competência em Informação na Sociedade em Tempos de Infoesfera". **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, vol. 10, 2020.

SILVA, M. P. O. **Youtube, juventude e escola em conexão**: a produção da aprendizagem ciborgue (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. "Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais". **Educação Temática Digital**, vol. 18, n. 2, 2016.

STEFFGEN, G.; EWEN, N. "Teachers as victims of school violence – the influence of tension and school culture". **International Journal on Violence and Schools**, vol. 3, 2007.

TARABLUS, T.; YABLON, Y. B. "Novice Veteran Teachers' Willingness to Seek Help for Dealing with Students' Violence Against Them". **International Journal of Bullying Prevention**, vol. 4, n. 3, 2022.

TERRY, A. A. "Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence". **British Journal of Educational Psychology**, vol. 68, n. 2, 2011.

VALENTIM, R. A. M.; *et al*. (orgs.). **Inovação tecnológica em educação à distância**: uma abordagem convergente. Natal: Editora da UFRN, 2020.

WOUDSTRA, M. H.; VISSER, M.; JORDAAN, J. "Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health". **South African Journal of Education**, vol. 38, n. 1, 2018.

ZANELA, M. **O Professor e o "Laboratório" de Informática**: Navegando Nas Suas Percepções (Dissertação de Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2007.

ZĂVOIANU, E. A; SUN, K. "Can teachers be victims of cyberbullying?". **Technium Social Science Journal**, vol. 33, 2022

ZHANG, H.; JIANG, Y. "A Systematic Review of Research on School Bullying/Violence in Mainland China: Prevalence and Correlates". **Journal of School Violence**, vol. 21, n. 1, 2022.




# BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 43| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca



**Editor chefe**:

Elói Martins Senhoras

**Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

**Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima